



Agència  
de Gestió  
d'Ajuts  
Universitaris  
i de Recerca



Autoavaluació  
Autoregulació  
Aprenentatge



## **2 Pràctiques per a l'autoregulació de la tasca docent dels i les mestres. Material de suport**

Anna Díaz-Vicario, Cristina Mercader Juan,  
Marta Boixader Cruells, Elena Cano García i Laura Pons Seguí



Universitat Autònoma  
de Barcelona

Material elaborat en el marc del projecte "*Estratègies d'autoavaluació per a l'autoregulació d'aprenentatges i el desenvolupament professional docent*" (Ref.: 2017ARMIF00006)  
finançat per l'AGAUR en el marc dels Ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres (ARMIF 2017).

#### ***Autores***

Anna Díaz-Vicario, Cristina Mercader Juan, Marta Boixader  
Cruells, Elena Cano García i Laura Pons Seguí

#### ***Revisors i revisores***

Georgeta Ion, Carme Armengol Asparó, Aleix Barrera-Coromines,  
Òscar Flores Alarcia i José Luís Muñoz Moreno

© Aquesta guia és resultat del treball en col·laboració de tots els membres implicats en el Projecte ARMIF "*Estratègies d'autoavaluació per a l'autoregulació d'aprenentatges i el desenvolupament professional docent*" (Ref.: 2017ARMIF00006)"

1ª Edició: Octubre 2020

ISBN: 978-84-09-24234-4

Disseny gràfic: Estudio Sicilia ([www.estudiosicilia.com](http://www.estudiosicilia.com))

# Índex

Introducció .....	3
1. Què és l'autoregulació per a l'exercici professional? .....	5
1.1. Fases de l'autoregulació .....	6
1.2. Com es va desenvolupant la capacitat d'autoregulació durant la formació inicial? .....	7
1.3. Com es va construint l'autoregulació durant la formació permanent? .....	9
1.4. Com es va construint l'autoregulació en la pràctica professional? .....	9
2. Per què és important l'autoregulació en l'exercici professional? .....	11
3. Com contribueix l'avaluació al desenvolupament professional i per què és important per a l'autoregulació? .....	13
4. Pràctiques per a l'autoregulació de la tasca docent .....	15
5. Promoure una cultura d'autoregulació del desenvolupament professional en els centres educatius .....	21
6. Per saber-ne més .....	23
6.1. Infografies .....	23
<i>Autoregulació del desenvolupament professional dels mestres</i> .....	23
<i>Variables que intervenen en l'autoregulació</i> .....	24
<i>L'aprenent en processos d'autoregulació</i> .....	25
<i>Pràctiques per a l'autoregulació de la tasca docent</i> .....	26
6.2. Altres referències .....	27
Referències .....	29



## Introducció

El desenvolupament professional dels i les mestres implica l'aprenentatge al llarg de la vida, l'articulació de mecanismes per detectar el seu nivell de competències professionals i, més concretament, la capacitat per diagnosticar les pròpies necessitats de millora, suposa que els professionals reflexionin sobre la seva pràctica mitjançant l'ús d'estratègies efectives i, per tant, s'autoregulin el procés d'aprenentatge.

Desenvolupar l'autoregulació és fonamental per als mestres perquè siguin capaços d'identificar les seves necessitats d'aprenentatge professional, així com les del seu alumnat. De fet, l'autoregulació es considera una competència essencial per convertir-se en un bon mestre (Baumert i Kunter, 2013). D'acord amb Graham i Phelps (2003), ser professor significa ser un aprenent expert, perquè l'ensenyament implica la capacitat de controlar, reflexionar i autoregular el propi procés d'aprenentatge per prendre decisions sobre el coneixement que es requereix en contextos particulars.



*Si els professors volen esdevenir efectius en l'ensenyament, primer han de ser aprenents efectius.* (Peeters et al., 2014, p. 1964)

En aquest sentit, els mestres han de desenvolupar habilitats d'autoregulació que els permetin supervisar i millorar la seva pròpia pràctica (Timperley, 2008). La reflexió sobre la pròpia pràctica professional, així com els processos d'avaluació i autoavaluació contribueixen en gran mesura a l'autoregulació de la pràctica professional dels i les mestres en actiu.

Aquest document té com a finalitat oferir orientacions als i les mestres d'educació infantil i primària (i també al professorat de secundària) sobre com poden autoregular la pràctica professional. S'emfatitza en com els processos reflexius i les pràctiques d'avaluació i autoavaluació contribueixen a generar informació que permet analitzar i incorporar canvis en l'exercici professional. Específicament, els objectius que pretén són:

- Clarificar què s'entén per autoregulació de l'exercici professional.
- Proporcionar una base de referència sobre com els processos d'avaluació contribueixen a l'autoregulació de la pràctica professional.
- Oferir exemples de pràctiques que afavoreixen l'autoregulació de la tasca docent.
- Facilitar pautes per a l'establiment d'una cultura d'autoregulació del desenvolupament professional en els centres educatius.

El document és fruit de la revisió teòrica, però també de l'anàlisi de les pràctiques d'autoregulació que els i les mestres en actiu fan servir en el dia a dia. En aquest sentit, s'incorporen cites textuais d'entrevistes fetes a mestres d'infantil, primària i secundària desenvolupades en el marc del Projecte ARMIF “Estratègies d'autoavaluació per a l'autoregulació d'aprenentatges i el desenvolupament professional docent” (Ref.: 2017ARMIF00006)” i que serveixen per il·lustrar les pràctiques presentades.



## 1. Què és l'autoregulació per a l'exercici professional?

L'autoregulació, referida a processos d'aprenentatge, s'ha definit com un procés actiu i constructiu pel qual l'individu fixa objectius per al seu aprenentatge i intenta controlar, regular i monitoritzar la cognició, la motivació i el comportament, guiat i restringit pels seus objectius i les característiques contextuais de l'entorn (Pintrich, 2000, p. 453). Implica la capacitat de gestionar els propis coneixements, els recursos i les emocions per tal d'assolir uns objectius personals (Zimmerman, 2000).

Entenem per desenvolupament professional docent el desenvolupament dels i les mestres en el seu àmbit professional. Compartim la definició de Glatthorn (1995, citat per Eirín, García i Montero, 2009) que concep el desenvolupament professional docent com el creixement personal que assoleix un docent com a resultat de la seva experiència i de la revisió sistemàtica de la seva pràctica docent. S'inclouen tant les experiències formals, com són l'assistència a activitats de formació, jornades i congressos, reunions professionals, etc., com les experiències informals, entre les quals s'inclouen la lectura de publicacions professionals, els aprenentatges no planificats, les experiències i les vivències personals.

L'autoregulació, referida a processos de desenvolupament professional, té un sentit anàleg. Tal com indica Aguilar (2020), la tasca docent esdevé un procés complex en què s'experimenten una sèrie de vivències pròpies i particulars que difícilment es repeteixen, tot i impartir docència en els mateixos cursos o assignatures. En aquestes vivències es combinen elements cognitius, emocionals, contextuais i conductuals propis de l'autoregulació de l'aprenentatge, però amb una finalitat diferent: propiciar que altres aprenguin. Aquest contrast entre l'autoregulació de l'aprenentatge i de la docència es pot veure, per exemple, al diari d'aula (vegeu apartat de pràctiques per a l'autoregulació de la tasca docent). Aquest instrument permet als docents prendre consciència i controlar els pensaments, sentiments, emocions, comportaments, recursos i contextos, en realitats diverses i canviants (Aguilar, 2020, p. 19).

Butler, Novak, Jarvis-Selinger i Beckingham (2004) indiquen que el professorat que fa una reflexió contínua sobre la pràctica i els seus supòsits subjacents és aquell que identifica els principis d'instrucció associats a les bones pràctiques, que planifica i desenvolupa activitats coherents amb els principis identificats i que supervisa els resultats i reflexiona críticament sobre els seus esforços. Tot aquest procés el fa de forma contextualitzada i col·legiada en el marc de Comunitats de Pràctica. Graham i Phelps (2003) consideren que el desenvolupament de la capacitat d'autoregulació és essencial per esdevenir docents capaços i efectius i, especialment, per prendre consciència que ser docent implica ser un aprenent al llarg de la vida.



*Els professors que s'autoregulen són agents actius que construeixen pràctiques instructives adequades i, en conseqüència, controlen proactivament l'entorn i les condicions d'ensenyament. (Butler, et al. 2004)*





Independentment que l'autoregulació estigui referida a processos d'aprenentatge o de desenvolupament professional, cal que aquests processos esdevinguin una pràctica constant, per tal que tingui conseqüències en la pràctica professional. Pensar en l'autoregulació de la tasca

docent ens remet al professional que actua, reflexiona, reorienta i modifica la pròpia pràctica a partir de la seva formació i l'experiència acumulada, així com a partir de les habilitats cognitives, motivacionals i comportamentals desenvolupades i conjugades in situ per regular l'aprenentatge dels altres —el seu alumnat— en un moment i context determinat. Aquí entren en joc habilitats similars a les requerides per aprendre, però sota situacions concretes i complexes, que porten a l'autoregulació d'un procés diferent: l'ensenyament (Aguilar, 2020, p. 18).

## 1.1. Fases de l'autoregulació

Les fases que s'han indicat per fer referència a l'autoregulació dels aprenentatges són també vàlides per a processos d'aprenentatge professional sostingut. Tant les tres fases del model cíclic de Zimmerman (2000) (planificació, execució i autoreflexió, que inclou l'autoavaluació) com les indicades per Pintrich (2000) (reflexió, planificació i activació; monitoratge; control i reacció i reflexió) tenen un paral·lisme amb els processos de desenvolupament professional. De fet, Butler et al. (2004) indiquen que “les recomanacions formatives per donar suport a l'aprenentatge autoregulat en els estudiants també són extrapolables en paral·lel a les dels models de desenvolupament professional emergents” (p. 439).

Així doncs, en el context de processos de desenvolupament professional, distingim quatre fases:

FASES DE L'AUTOREGULACIÓ	
<i>Elaboració pròpia a partir de Zimmerman (2000) i Pintrich (2000)</i>	
<b>FASE I</b> <b>Orientació</b> 	<p>Fase centrada en l'anàlisi de la tasca/activitat que cal dur a terme i en l'establiment dels objectius i estratègies personals per executar-la, tot partint de l'experiència prèvia.</p> <p>En aquesta primera fase destaquen les activitats vinculades amb la presa de decisions, la previsió, l'anticipació i l'activació del coneixement cognitiu i metacognitiu prioritari segons les metes fixades.</p>
<b>FASE II</b> <b>Execució</b> 	<p>Durant el procés de desenvolupament de la tasca, es tracta d'observar l'adequació i qualitat de la tasca que s'està duent a terme, perquè, en cas que no es faci bé, es modifiqui la conducta, pensant en noves estratègies per abordar la tasca/activitat de manera més adient.</p> <p>En aquesta segona fase destaquen els processos d'autoobservació i autocontrol de la pròpia cognició, motivació, afecte i esforç.</p>
<b>FASE III</b> <b>Regulació</b> 	<p>Fase centrada en el manteniment de la concentració i l'interès durant el desenvolupament de la tasca/activitat.</p> <p>En aquesta tercera fase entren en joc conductes per millorar la cognició i la motivació, per mantenir emocions positives i controlar l'espai/context de treball.</p>
<b>FASE IV</b> <b>Avaluació</b> 	<p>Fase postacció, centrada en l'autovaloració i el judici sobre allò que s'ha pensat, desenvolupat i sentit durant el desenvolupament de la tasca/activitat, així com l'autoreflexió i judici dels encerts i errors, les causes dels resultats, etc.</p>



De totes les activitats, sembla que l'establiment d'objectius (fase d'orientació) és la que té més importància, ja que, tal com assenyalava Butler et al. (2004), la implicació dels professors en la construcció de noves estratègies d'instrucció, mentre se centren en l'assoliment d'objectius, també es pot associar amb l'ús continuat de models conceptuals i mètodes revisats. Des d'aquesta perspectiva, el vincle clau entre un marc de Comunitats de Pràctica i els models d'autoregulació es troba en la definició dels objectius (p. 439).

En aquest procés d'establiment d'objectius, monitorització i autoreflexió poden existir eines que contribueixin a sistematitzar la recollida de dades i els processos de reflexió: estratègies de codocència, d'avaluació entre iguals, d'autoavaluació, d'elaboració de portafolis, etcètera que seran assenyalades en un altre apartat, i s'indicarà la vinculació que tenen amb l'autoregulació professional.

## 1.2. Com es va desenvolupant la capacitat d'autoregulació durant la formació inicial?

El desenvolupament de l'aprenentatge autoregulat des de la formació inicial és fonamental per tal que els i les estudiants de mestre esdevinguin agents actius en el seu procés d'aprenentatge. Segons Alsina, Batllori, Falgàs i Vidal (2019), hi ha dotze elements o marques d'autoregulació per a la construcció del perfil docent durant la formació inicial de mestres.

Les cinc primeres marques fomenten processos cognitius de presa de consciència d'aquelles creences implícites per analitzar-les des d'una perspectiva més crítica i veure si estan fonamentades:

- *Experiències prèvies.* Es refereixen a situacions passades que han deixat petjada en la construcció de la identitat cap a una determinada disciplina o en la construcció de la identitat professional.
- *Creences sobre un mateix.* Descriuen la mirada interna com a aprenent o com a futur docent.
- *Creences sobre el funcionament de la classe.* Mostren les preconcepcions sobre les línies metodològiques dels centres escolars, la manera de gestionar la pràctica docent de cada mestre i fins i tot els diferents tipus de relacions entre els professionals.
- *Coneixements disciplinaris implícits.* Aquesta marca d'autoregulació es refereix a la visió sobre les disciplines i els coneixements que les integren.
- *Coneixements didàctics implícits.* Les relacions que els estudiants de mestre han establert amb les disciplines durant la formació preuniversitària determina també la seva visió sobre com ensenyar-les.

Les set marques restants permeten dur a terme processos de coconstrucció i reconstrucció del coneixement professional:

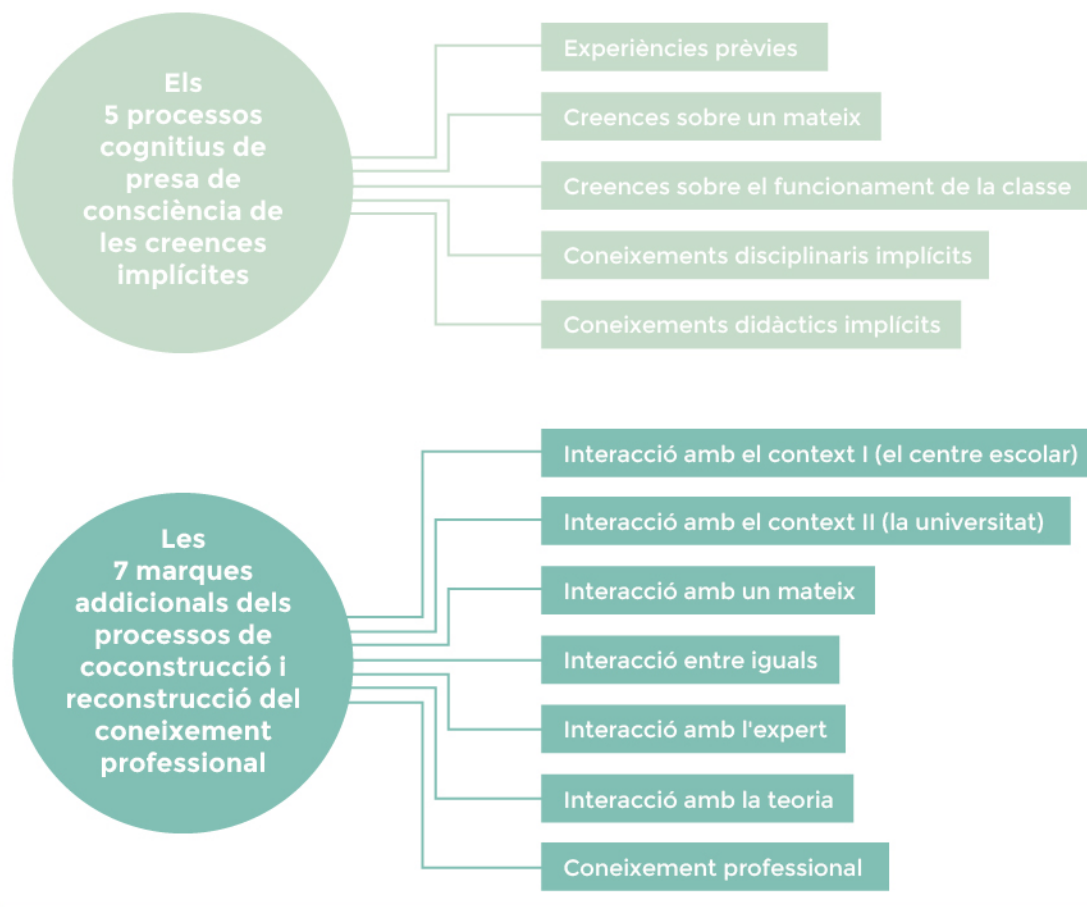
- *Interacció amb el context I (el centre escolar).* Mostra el contrast amb el context de l'aula d'infantil o de primària a partir de l'observació participant i de l'aprenentatge situat, per la qual cosa es considera una pràctica vivenciada.
- *Interacció amb el context II (la universitat).* Es refereix també al contrast amb el context pedagògic (la universitat) a partir de la participació activa i l'aprenentatge situat, de

manera que, igual que la marca d'autoregulació anterior, es considera una pràctica vivenciada.

- *Interacció amb un mateix.* Fa al·lusió al diàleg intern mitjançant la introspecció.
- *Interacció entre iguals.* Es refereix a la comunicació amb els altres, a través del treball cooperatiu, la negociació i el diàleg reflexiu.
- *Interacció amb l'expert.* Descriu la comunicació amb el més expert, també a través del diàleg reflexiu i la negociació.
- *Interacció amb la teoria.* Es refereix al contrast amb la teoria tant disciplinar com didàctica vinculada amb la construcció del perfil docent.
- *Coneixement professional.* Es refereix al resultat del procés de construcció autoregulat del propi perfil docent, que inclou tant el coneixement professional com el pensament crític.

## MARQUES D'AUTOREGULACIÓ PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL PERFIL DOCENT DURANT LA FORMACIÓ INICIAL

*Elaboració pròpia a partir d'Alsina et al. 2019*



### 1.3. Com es va construir l'autoregulació durant la formació permanent?

Segons Esteve, Carandell i Keim<sup>1</sup> l'autoregulació professional va estretament lligada a la pràctica reflexiva, que és una metodologia de formació que té com a elements principals de partida les experiències de cada docent en el seu context i la reflexió sobre la pròpia pràctica. Es tracta d'una línia formativa que parteix, per tant, de la persona i no pas del saber teòric i que té en compte l'experiència personal i professional per a l'actualització i la millora de la tasca docent. Aquest model de formació, a més d'aprofundir en el coneixement de la matèria, la didàctica i la pedagogia, pretén també que el docent sigui capaç d'autoformar-se, perquè converteix (o pretén convertir) la reflexió en i sobre la pràctica professional en un hàbit conscient que s'integra en l'activitat diària.

Si es vol fomentar un procés de formació que realment desemboqui en un canvi qualitatiu, és important i necessari adoptar un model més lligat a la realitat dels i les mestres en formació permanent, que es basi en les pròpies experiències viscudes i de la realitat del seu futur professional. Un model, en definitiva, que parteixi de la persona i no del saber teòric. Aquest plantejament "més lligat a la realitat" se sustenta en l'aprenentatge reflexiu com a principi general de la formació. L'aprenentatge reflexiu es basa en una visió constructivista de l'aprenentatge segons la qual el coneixement sobre la pràctica docent ha de ser un coneixement creat pel mateix subjecte en formació i no un coneixement ja creat anteriorment per tercers (Esteve, 2004). Així doncs, cal explorar la naturalesa de l'ensenyament-aprenentatge, a través de l'observació i posterior interpretació amb l'ajuda de tècniques concretes i apropiades per a cada situació, en les mateixes aules on es du a terme el procés d'ensenyament i pels mateixos docents. Es tracta que el que succeeix en cada sessió i en cada grup de classe pugui ser utilitzat pel mestre o la mestra per reflexionar i aprofundir en la comprensió de la seva tasca, contrastant aquest aprenentatge experiencial amb les aportacions derivades de les evidències científiques i generar així una reflexió que haurà de portar cap a una millora de la pràctica docent.

### 1.4. Com es va construir l'autoregulació en la pràctica professional?

Aguilar (2020) situa l'autoregulació tant a la formació inicial i permanent com a la pràctica docent. Considera que l'autoregulació és més pròpia de la formació permanent, atès que els i les mestres tenen experiències de la pràctica que els permeten reflexionar, reconstruir i enriquir el saber i les competències amb la finalitat de fer millor la seva tasca.

Segons Butler (2003), l'autoregulació del docent en investigació col·laborativa abasta el rendiment estratègic a dos nivells simultàniament: el procés d'aprenentatge i la pràctica docent. Primer, es pot pensar que els i les mestres autoregulen el seu aprenentatge sobre l'ensenyament. A través de cicles d'aprenentatge autoregulat, els i les mestres construeixen nous coneixements i creences sobre l'ensenyament en base a la interpretació de marcs teòrics i a la reflexió sobre les pràctiques docents. Aquesta reflexió sobre el seu procés d'aprenentatge també els permet

---

<sup>1</sup> Veure [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica\\_reflexiva/base/index](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica_reflexiva/base/index)

aprendre a autoregular-se en un segon nivell, donat que simultàniament estan aprenent a autoregular les pràctiques docents. Així, quan el desenvolupament professional se situa a la pràctica, els docents construeixen activament enfocaments per a l'ensenyament (situats en context i mediatitzats per coneixements i creences que fonamenten la presa de decisions in situ). Per altra banda, quan la seva atenció se centra en el propi aprenentatge en aquest context (amb oportunitats per establir objectius, aprenentatge actiu, reflexió i autoavaluació), revisen els coneixements adquirits sobre l'aprenentatge i l'ensenyament, aspecte que a la vegada influeix en la pràctica docent.

## 2. Per què és important l'autoregulació en l'exercici professional?

Desenvolupar la capacitat d'autoregulació és important per adquirir hàbits d'aprenentatge que posteriorment es podran aplicar a la pràctica professional. Aquest és un fet especialment rellevant donades les característiques de la societat actual (una societat de la informació i el coneixement, globalitzada i en canvi constant), així com per les demandes creixents i reptes que enfronta l'educació. Alhora, aquesta capacitat és essencial si s'entén la figura del docent com un professional autònom i responsable que construeix i actualitza les competències necessàries per a l'exercici (Liston i Zeichner, 1993).

“”

*Un professorat més autònom ha de ser també un professorat compromès amb la qualitat de la seva feina. Treballar el compromís ètic dels professionals ha de ser un primer pas cap a una major autoregulació de la professió. (Prats, Ros, Martínez, Marín, Fuster i Lafuente, 2015, p. 8)*

Així mateix, com diuen Graham i Phelps (2003), el desenvolupament de la capacitat d'autoregulació no només és important per millorar la pràctica professional, sinó també perquè aquells i aquelles mestres que han experimentat processos d'autoregulació durant la formació tendeixen a promoure'ls més en el seu alumnat, augmentant la seva participació activa en el procés d'aprenentatge.

Per tant, desenvolupar l'habilitat d'autoregular l'exercici professional, comporta autoavaluar les pròpies competències i requereix, a la vegada, activar accions individuals d'apropiació de la informació valorativa i de la integració en el procés de desenvolupament acadèmic i professional (Boud i Brew, 2012; Cano i Fernández, 2016). Des de la concepció d'acció reflexiva de Dewey, la pràctica reflexiva es troba a la base de l'autoregulació de la pràctica professional, donat que l'acció reflexiva és l'acció que suposa una consideració activa, persistent i curiosa de tota creença o pràctica a la llum dels fonaments que sostenen i de les conseqüències a les quals condueix (Liston i Zeichner, 1993).



### 3. Com contribueix l'avaluació al desenvolupament professional i per què és important per a l'autoregulació?

Els i les mestres treballen en un entorn que canvia ràpidament i necessiten actualitzar contínuament les habilitats docents (Randi, Corno i Johnson, 2011). Si tenim en compte que, aproximadament, el 70% de l'aprenentatge dels i les mestres es produeix en el dia a dia a l'aula i a l'escola (Fullan, 2007), és important reconèixer les oportunitats d'aprenentatge en el lloc de treball, que poden ser facilitades a través d'estratègies d'autoregulació (Peeters et al., 2014).

Entre les diverses estratègies que poden promoure l'autoregulació de l'exercici professional hi trobem l'avaluació. L'avaluació de l'activitat docent és un element imprescindible per al desenvolupament professional dels i les mestres, però, a més a més, de la mateixa manera que per a l'alumnat l'avaluació promou l'autoregulació, els processos d'avaluació ajuden els i les mestres a augmentar l'autoconeixement, així com a reflexionar i prendre decisions sobre la seva pràctica.

De tipologies d'avaluacions dels i les mestres n'hi ha de diversos tipus. D'acord amb la classificació que fa TALIS 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 90-91) podem distingir entre:

- **Processos d'avaluació formal.** Quan el treball és revisat per la direcció, una inspecció externa o per col·legues (altres mestres). La informació sobre l'avaluació formal dels i les mestres és proporcionada per la direcció.
- **Observacions (feedback)** que cada mestre/a pot rebre de manera individual sobre la seva docència tenint en compte qualsevol tipus d'interacció amb el seu treball (observació de les seves classes, resultats dels alumnes, discussió del currículum docent, etc.). Les observacions poden ser de tipus més formal o informal.
- **Sistemes d'avaluació dels i les mestres i comunicacions generals en el centre educatiu,** enteses com la revisió del treball dels i les mestres que pot dur-se a terme de manera formal (per exemple, formant part d'un sistema formal de gestió del rendiment amb criteris i procediments establerts) o informal (per exemple, en discussions i debats).

En qualsevol cas, es tracta que els resultats de les avaluacions serveixin per reflexionar sobre la pràctica pedagògica i millorar la pràctica docent de manera contínua. Per tant, l'avaluació no ha de ser vista com una activitat fiscalitzadora, sinó com un punt de partida per a la reflexió i la millora (avaluació formativa).

Més enllà de les valoracions que poden rebre de superiors i companys i companyes, en els processos d'autoregulació pren especial importància l'autoavaluació —vinculada principalment a l'última fase del procés d'autoregulació i al procés de reflexió sobre la pròpia pràctica. Per Littlejohn, Milligan, Pia i Margaryan (2016) els i les professionals que saben autoregular-se són capaços d'autoavaluar-se i guiar processos d'automillora, controlant, adaptant o canviant les seves estratègies d'aprenentatge. L'autoavaluació permet als i les mestres: (1) ser protagonistes

del propi procés d'aprenentatge i de les decisions posteriors de les àrees de treball que necessiten millorar, tant des del punt de vista de la pràctica docent com de l'aprenentatge; (2) reflexionar sobre les competències professionals; (3) reflexionar en quina mesura estan assolint els objectius que s'havien proposat; i, (4) en cas que es facin avaluacions de l'acompliment docent, implicar-los en el procés d'avaluació (Borg i Edmett, 2019).

Per tant, els processos d'avaluació, tant formals com informals, així com també els d'autoavaluació, ajuden els i les mestres a obtenir feedback sobre la seva actuació. Això els permet identificar com poden millorar els mètodes d'ensenyament, les pràctiques docents i l'aprenentatge de l'alumnat.



## 4. Pràctiques per a l'autoregulació de la tasca docent

L'autoregulació dels aprenentatges dels i les mestres d'educació infantil i primària es pot desenvolupar a partir de diferents pràctiques i amb els inputs i la mirada de diversos agents.

Com s'ha mencionat anteriorment, la informació sobre el desenvolupament professional docent pot arribar des de diferents canals: de manera formal (a partir de comunicacions sobre l'avaluació de manera més o menys sistemàtica), informal (comentaris informals amb companys i companyes) o a través de l'avaluació general del propi centre educatiu (TALIS, 2013). En el procés d'autoregulació per a la millora professional hi poden participar diferents agents: professionals (mentors/es, companys/es, practicants, equip directiu, inspecció...), alumnes i famílies i un/a mateix/a.

En aquest apartat es descriuen les diferents pràctiques que un/a mestre/a pot adoptar per millorar la praxi professional. Aquestes pràctiques es presenten categoritzades en funció d'on posem l'accent: en la reflexió, la col·laboració, la comparació o el contrast, o en l'ús d'un instrument d'avaluació.



Tot seguit, es caracteritza cadascuna de les pràctiques d'autoregulació de la tasca docent identificades. Per il·lustrar les diferents pràctiques, s'inclouen cites extretes d'entrevistes fetes en el marc del Projecte ARMIF "Estratègies d'autoavaluació per a l'autoregulació d'aprenentatges i el desenvolupament professional docent" (Ref.: 2017ARMIF00006) a mestres en actiu dels nivells d'educació infantil i primària.

## Pràctiques de reflexió

### 1. Avaluació descendent

L'avaluació descendent és aquella que s'emet des d'una jerarquia superior (equip directiu, inspecció...). N'hi ha de dos tipus: sobre coneixements i sobre la pràctica docent. En alguns països (TALIS, 2013) els i les mestres són sotmesos a una prova objectiva d'avaluació sobre el propi coneixement dels continguts d'aprenentatge corresponent al nivell educatiu en el qual imparteixen docència, per tal d'identificar les possibles mancances. En relació amb la pràctica docent, la inspecció i/o la direcció pot elaborar informes amb recomanacions per millorar el desenvolupament docent. No es tracta que la inspecció o els equips directius utilitzin aquesta avaluació com a mecanisme de control, sinó que l'objectiu és conèixer els aspectes de contingut curricular que els i les mestres han de reforçar.



*Per exemple, quan va venir la inspectora a avaluar em va estar explicant diferents tipus de problemes que ella havia vist a l'aula i que em podrien ajudar a millorar.*

(Docent, DJS5D)

### 2. Planificació

Una pràctica molt estesa entre professionals és la planificació de les accions docents. A diferència de la programació, més orientada als aprenentatges de l'alumnat, la planificació està centrada en l'actuació del/la docent a l'aula. Ha de dissenyar-se a partir de l'anàlisi del context (característiques de l'alumnat, normatives...), considerant les planificacions i els criteris i indicadors de consecució que en permetin la revisió periòdica (setmanal o inclús diàriament) per anar-la ajustant a les contingències que sorgeixen a diari. Un dels elements principals de la planificació és l'establiment d'objectius adequats a les necessitats pròpies del/la docent que la fa.



*Pel que fa a la planificació del curs escolar, a mi m'agrada a principi de curs centrar-me en les característiques dels nens. Després em centro en els aspectes més normatius i curriculars del departament i en les característiques dels centres (...). Vaig d'aquesta visió general a una d'específica en trimestres, tenint molt clar què vull treballar. Vaig de setmana a setmana i fins i tot dia a dia. (...) Revisar les tasques em serveix molt per planificar les que faré.*

(Docent, JMX5D)

### 3. Esquemes conceptuais

Consisteix a crear mapes conceptuais, esquemes, xarxes de relacions sobre tot allò que inclou la tasca docent. Aquesta pràctica permet la reflexió i la connexió d'idees alhora que facilita l'establiment d'objectius i indicadors necessaris per a l'autoavaluació. En algunes ocasions, aquests esquemes poden ser compartits amb el grup d'iguals per possibilitar l'intercanvi de comentaris enfocats a la millora.



*Ara, per exemple, que treballem per projectes a l'escola, em faig com una mena de mapa conceptual, un esquema o una xarxa de relacions. El faig jo a casa o a l'escola, però el comparteixo amb la persona que treballa amb mi, sobretot en els projectes, perquè ho fem, mentre podem, dues persones a l'aula. Llavors que t'ho miri un altre i que hi digui la seva em va molt bé.*

(Docent, ESS2511D)

### 4. Observació d'altres professionals

Així com una estratègia és rebre comentaris sobre la pròpia docència, també ho és observar i avaluar l'actuació dels altres per facilitar o potenciar l'autoregulació. Algunes pràctiques consisteixen a identificar les pràctiques d'èxit d'altres companys i companyes, així com fer pràctiques d'avaluació amb d'altres mestres amb criteris propis per veure com es poden aplicar.



*Parlant amb les companyes vam dir: estaria bé anar-nos a visitar i anar veient com fem les classes perquè potser tu et penses que ho fas bé i realment no ho fas.*

(Docent, DJS5D)

### 5. Formació continua

És aconsellable per potenciar l'autoregulació de la pràctica docent rebre formació (interna i/o externa) vinculada a l'activitat docent per poder contrastar els coneixements previs amb el propi desenvolupament professional. Aquesta formació ha d'incidir directament en les accions que es fan a l'aula.



*Amb el treball per projectes, quan cada setmana els nens s'autoavaluaven, els demanàvem que omplissin unes graelles sobre l'esforç i la participació, i tenien uns criteris (...). Ens trobàvem que no tenien gaire fonament (...). Al veure aquesta situació i amb l'ajuda de la formació que estem fent de centre i un company que ha fet el màster [d'orientació] vam dir: fem una base d'orientació.*

(Docent, JMX5D)

## Col·laboració

### 6. Observació a l'aula

Diferent a la codocència, consisteix a sol·licitar a algun/a company/a que assisteixi a algunes sessions de classe perquè al final pugui oferir comentaris sobre què millorar, com millorar-ho, què eliminar, què mantenir, què potenciar, etc. Aquest/a col·lega pot ser del claustre, un/a alumne/a universitari que fa les pràctiques o docents d'altres escoles. És també important que el/la company/a reconegui no només els errors sinó també els encerts per poder mantenir aquelles pràctiques que funcionen. Per a la bona utilitat d'aquesta estratègia, el clima entre participants ha de ser de respecte i confiança i la crítica sempre constructiva.



*I va ser a partir d'aquí quan, parlant amb les seves companyes, vam dir: estaria bé, doncs, anar-nos a visitar i anar veient com fem les classes perquè potser tu et penses que ho fas bé i realment no ho fas.*

(Docent, DJS5D)

### 7. Treball col·laboratiu

Una de les estratègies fonamentals consisteix a desenvolupar la pràctica docent amb altres companys/es. És el cas de la creació de programacions i avaluacions conjuntes entre parelles, o la revisió de la pròpia programació i avaluació per un/a igual. A l'hora de treball personal o de reunions, es pot desenvolupar una sessió conjunta per posar en comú amb la resta de mestres alguna activitat docent específica que s'estigui portant a terme per així rebre comentaris de companys/es (crítiques constructives, propostes de millora, feedback positiu...). En aquesta línia també és aconsellable compartir les inquietuds i les impressions sobre la pròpia docència amb companys/es alhora que demanar consell i opinió sobre com resoldre alguns problemes que puguin sorgir en l'activitat diària.



*Jo normalment, quan hem d'iniciar una tasca, ho faig conjuntament amb la meua parella. Jo normalment faig una pluja d'idees. Soc una persona a qui em venen moltes idees al cap i mirem aquelles que s'adiuen als objectius que ens hem marcat.*

(Docent, DJS1125D)



*Això que cadascú fa, ho presenta als altres, i si algú et pot aportar alguna idea, la recollim i després entre tots, al claustre, ens fem crítiques dels projectes.*

(Docent, ESS1125D-R)

## 8. Valoracions de l'alumnat i famílies

Les pràctiques més habituals són les enquestes de satisfacció de l'alumnat i les famílies. Alhora, les converses formals i informals amb les famílies poden ser profitoses per identificar quines de les pràctiques desenvolupades són més útils i efectives, així com detectar-ne les que requereixen ser revisades o modificades.



*Intento tenir molt feedback amb els nens. Per una banda, els ho demano a ells, si ho han trobat fàcil o difícil, si ho han fet amb ajuda o sols.*

(Docent, JMX5D)

## Comparació o contrast

### 9. Qualificacions de l'alumnat

Una de les maneres per revisar si el desenvolupament docent és adequat és revisar l'aprenentatge de l'alumnat a través de les qualificacions. Les notes poden ser les qualificacions de les activitats d'avaluació habituals que es fan al llarg del curs o proves externes, com la prova de Competències Bàsiques de 6è de Primària.



*Jo intento, quan acaba el dia, de manera sistemàtica, fer una revisió més enfocada amb anotacions dels alumnes. Això també em serveix alhora per revisar les tasques [pròpies] proposades i em serveixen molt per planificar les que faré; és com un cercle: on ens hem quedat de la tasca i cap a on avancem i ajuda a avaluar.*

(Docent, JMX5D)

### 10. Reacció de l'alumnat durant la pràctica docent

En la fase de desenvolupament de la tasca docent, en ocasions els i les mestres poden rebre inputs de l'alumnat que els indiquen que alguna cosa no va del tot bé o, al contrari, que és molt profitosa per a l'aprenentatge. En aquest sentit, és important saber identificar aquest feedback immediat per poder discernir entre les pràctiques eficients i les que no ho són.



*És essencial per a mi anar observant el dia a dia del meu alumnat: com estan, què els passa, com es troben... Què puc fer és el que va regulant-me a mi setmanalment, a banda que he de saber en tot moment cap on vaig.*

(Docent, EC25D)

## Amb instrument d'avaluació

### 11. Rúbriques d'autoavaluació

Com a estratègia per a la reflexió del desenvolupament docent hi ha la revisió de la tasca docent a partir de rúbriques o registres d'avaluació del progrés dels estudiants i d'autoavaluació professional. Han d'estar relacionades amb els criteris i objectius marcats i acompanyades d'indicadors d'avaluació. Aquesta revisió ha de ser periòdica per prendre consciència dels avenços, canvis i modificacions que cal adoptar.



*Aquest any, i aprofitant que l'any passat ja vam començar amb el projecte de xarxa, he començat a introduir més rúbriques. També he après a relacionar més criteris i objectius, que això moltes vegades quedava com en l'aire. A més a més, a part d'això, utilitzar pautes que ja fas abans de fer la classe, a part de la teva programació i la teva llibreta, també pots escriure com faràs això o com diràs allò altre.*

(Docent, DJS5D)

### 12. Registre i revisió

Abans, durant i després del desenvolupament d'una activitat, es pot registrar de diverses maneres (gràficament, documentalment amb un diari d'aula, portafoli docent, amb imatges, amb produccions...) allò que s'ha implementat i funciona i allò que no, amb la mirada posada en els objectius propis marcats, en el currículum desenvolupat i en l'evolució i acompliment de l'alumnat. Aquesta estratègia ajuda, posteriorment, a fer una autoavaluació de la pràctica docent amb el propòsit de prendre decisions posteriors per a la millora.



*El diari d'aula a mi em va molt bé per veure què no ha anat tan bé i què ha anat més bé, per poder-me retroalimentar.*

(Docent, JMX5D)

## 5. Promoure una cultura d'autoregulació del desenvolupament professional en els centres educatius

Segons Sanmartí (2010), la finalitat de l'avaluació és reguladora, comporta identificar les dificultats i errors, comprendre quines són les possibles causes i prendre decisions per superar-les. Una part de l'aprenentatge s'aconsegueix avaluant els propis errors, les dificultats i els obstacles que apareixen per aconseguir els objectius proposats. A partir de l'exercici de pràctiques d'avaluació i autoavaluació es millora la capacitat d'autoregulació.

L'autoregulació és un procés intern i individual de la persona, que representa el nivell més alt d'autonomia, i pel qual es requereixen determinades competències. Gràcies al fet que aquest procés regulatiu es pot ensenyar, a les escoles podem incloure una cultura d'autoregulació com a repte d'una organització que aprèn. Promoure una cultura d'autoregulació és fonamental perquè qualsevol organització creixi i pugui millorar. Per aquest motiu, tota organització ha de vetllar per tal que aquestes pràctiques siguin habituals al centre i garantir institucions d'èxit amb bons professionals.

El centre amb cultura d'autoregulació afavoreix processos de millora partint de la convicció que tots els i les mestres poden desenvolupar-se professionalment a partir de la identificació de les seves necessitats i l'articulació de mesures per fer-hi front. L'equip directiu pot fer la promoció d'aquests processos d'autoregulació, però també amb la col·laboració entre docents.

Els equips directius poden contribuir a desenvolupar una cultura d'autoregulació a partir de diferents elements, alguns vinculats amb els plantejaments institucionals del centre, i d'altres amb l'articulació de pràctiques de treball que ho promoguin:

1. **Projecte Educatiu de Centre.** Incloure'l en el projecte educatiu significa entendre l'autoregulació com un pilar fonamental del centre. Articular a partir d'aquí mesures per promoure una avaluació contínua del professorat contribueix a fomentar processos d'autoregulació professional i de millora.
2. **Projecte de direcció.** Incloure estratègies concretes per promoure una cultura avaluadora enfocada a la millora de processos i actuacions. Cal que el projecte de direcció consideri, en la seva definició d'activitats i actuacions, les persones que en seran responsables, i les evidències i indicadors d'avaluació que ajudaran a analitzar-ne la consecució. Des de l'equip directiu cal fomentar que l'equip docent incorpori estratègies que propiciïn l'autoregulació com a tècnica habitual per a la reflexió sobre la pràctica professional individual i col·lectiva.
3. Elaborar un **Pla de millora per promoure l'autoregulació** com a complement del projecte de direcció. Elaborar un pla que incideixi només en aquest aspecte i consideri actuacions concretes i adaptades a la realitat del centre que permetin actuar des del nivell de desenvolupament en què es trobi el centre en aquesta àrea. Com a tot pla, caldrà preveure indicadors d'avaluació i evidències de consecució dels objectius proposats.

4. Promoure el **treball col·laboratiu** fomentant la mobilitat del professorat entre els diferents cicles o comunitats del centre, de manera que s'afavoreixi un claustre dinàmic que eviti caure en l'estancament o faci massa rígids els equips.
5. Incloure, en el **Pla d'acollida dels i les mestres**, estratègies d'orientació i seguiment que incloguin activitats d'autoregulació docent com, per exemple, l'observació entre iguals i la pràctica reflexiva, entre d'altres.
6. Incloure els resultats de les avaluacions docents en la **Memòria Anual** de cada curs, fomentant la transparència de dades del centre. Una avaluació d'aquests processos d'autoregulació ajudarà a veure i interpretar les millores del centre.

El centre ha de garantir que tota la informació referent als processos d'autoregulació dels i les mestres estigui a disposició de l'equip docent, i que aquests resultats contribueixin a enfortir la cultura d'autoregulació i qualitat del centre. Cal donar als i les mestres un espai per compartir les pràctiques docents, posar-les en dubte, col·laborar amb els companys i companyes per analitzar-les i promoure propostes per a la millora continuada.



## 6. Per saber-ne més

### 6.1. Infografies

Tot seguit recollim un conjunt d'infografies que sintetitzen parts del contingut d'aquest document.

#### *Autoregulació del desenvolupament professional dels mestres*

Infografia que sintetitza els conceptes principals sobre autoregulació del desenvolupament professional dels i les mestres.



Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5e720f5e6ab53c7fc7e94b80/vertical-infographic-autoregulacioconceptualtzacio>

## Variables que intervenen en l'autoregulació

Infografia que sintetitza quines són les variables externes i internes que intervenen en els processos d'autoregulació.

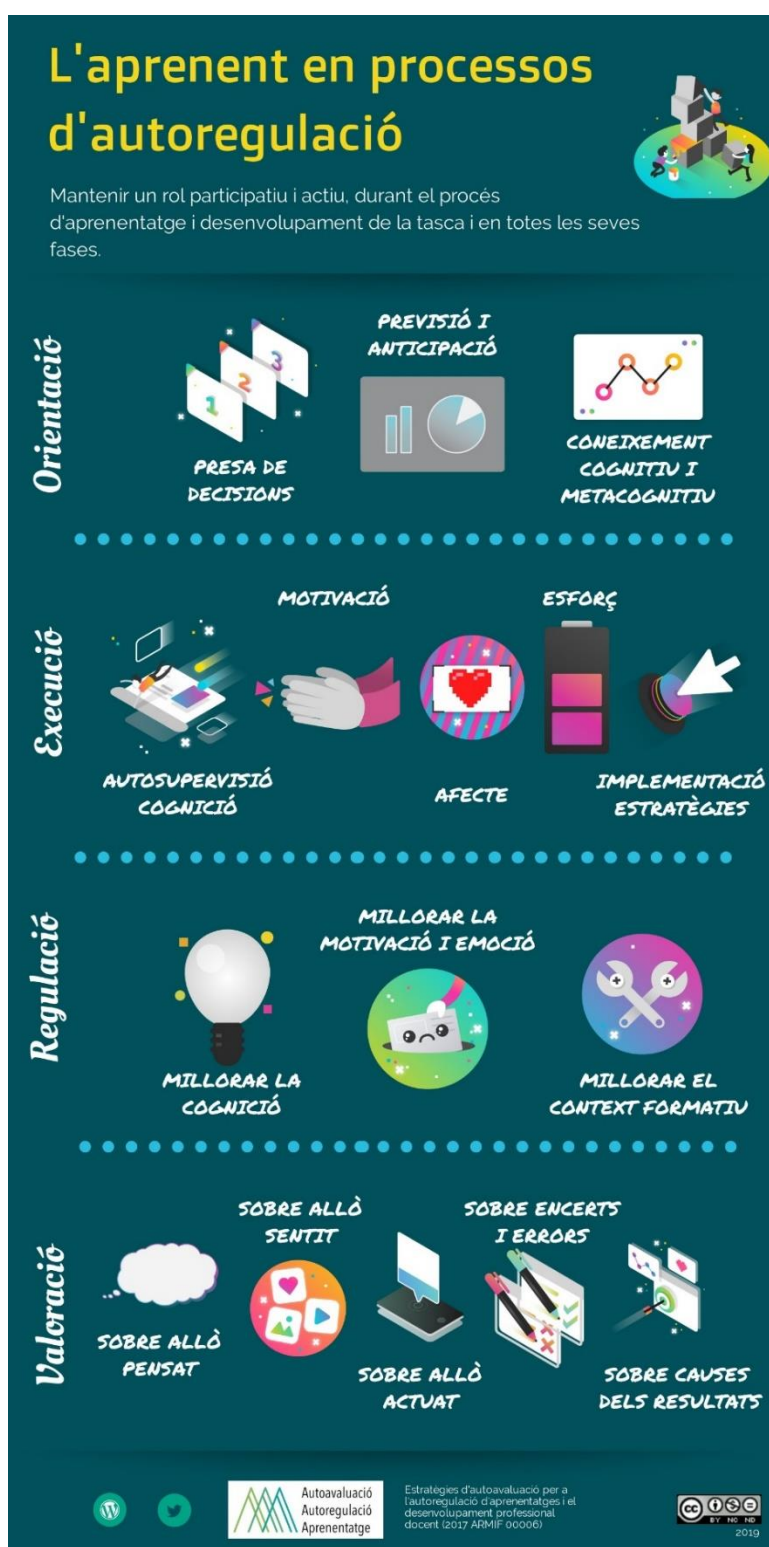


Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5d777c888352350fa3dd7132/vertical-infographic-variables-autoregulacio>

## L'aprenent en processos d'autoregulació

Infografia que sintetitza el rol que té l'aprenent en cadascuna de les fases del procés d'autoregulació.



Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5d777cd58352350fa3dd727b/vertical-infographic-rol-aprenent-processos-autoregulacio>

## Pràctiques per a l'autoregulació de la tasca docent

Infografia que sintetitza diverses pràctiques que faciliten l'autoregulació de la tasca docent dels i les mestres.

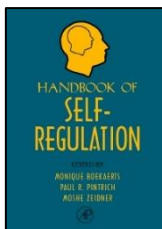


Podeu accedir a la infografia interactiva a través del següent enllaç:

<https://view.genial.ly/5e721333e5c6490f4355a8cb/vertical-infographic-practiques-per-a-lautoregulacio-de-la-tasca-docent>

## 6.2. Altres referències

Tot seguit presentem un recull de referències que permeten aprofundir en els temes d'autoregulació presentats en aquest document.



Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

---

Manual clàssic sobre l'autoregulació, que presenta, en una primera part, les principals teories i models d'autoregulació per apostar, tot seguit, per un model sociocognitiu d'aprenentatge autoregulat. A la segona part es tracten models de dominis específics, així com el paper de la motivació en els processos d'autoregulació. La tercera part recull aplicacions de processos d'autoregulació en diversos contextos.



Butler, D. Novak, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435–455. Doi: 10.1016/j.tate.2004.04.003

---

Article que descriu un model de desenvolupament professional dels i les mestres basat en la relació entre la investigació col·laborativa, l'aprenentatge situat i l'aprenentatge autoregulat.



Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8(442). Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422

---

Revisió sistemàtica dels models d'autoregulació a partir d'una anàlisi bibliogràfica. Es mostren des dels models clàssics de Pintrich o Zimmerman fins a models més actuals com el de Boekaerts o el de Järvelä, i se'n descriu l'evolució de la noció d'autoregulació que implica aquesta progressió. S'indica també quin és el component predominant en cadascun dels models (cognitiu, metacognitiu i emocional) i es consideren les implicacions de cadascun per a la selecció d'estratègies d'aprenentatge.



Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

---

Llibre que aborda, en diversos capítols, els processos cognitius, de comportament i afectius vinculats a l'autoregulació que els aprenents activen per tal d'assolir els objectius d'aprenentatge. El seu contingut és fruit de la recerca d'àrees tan diverses com la psicologia cognitiva, educativa, clínica, social i organitzativa.





## Referències

- Aguilar, V. (2020). *Autorregulación docente. Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project* (p. 28-48). New York, London: Springer.
- Borg, S., & Edmett, A. (2019). Developing a self-assessment tool for English language teachers. *Language Teaching Research*, 23(5), 655–679. <https://doi.org/10.1177/1362168817752543>
- Boud, D. & Brew, A. (2012). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal of Academic Development*, 18(3), 208-221.
- Butler, D. (2003). *Self-Regulation and Collaborative Learning in Teachers' Professional Development*. Paper presented at the 2003 annual meetings of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI). Recuperat de <https://pdfs.semanticscholar.org/d560/8238517eadc4908edcc25c64846261d33c9e.pdf>
- Butler, D. Novak, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435–455.
- Cano, E. & Fernández, M. (2016). *La evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Graó.
- Eirín, R., García, H. M., & Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
- Esteve, O. (2004). *Noves perspectives en la formació de professorat: cap a l'Aprenentatge Reflexiu o 'Aprender a través de la Práctica'* (Exemplificat en el professorat de llengües). Barcelona: Document de treball de la Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent. Recuperat de [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/\\_media/materials/practica\\_reflexiva/base/noves\\_perspectives\\_formacio\\_professorat.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/base/noves_perspectives_formacio_professorat.pdf)
- Esteve, O., Carandell, Z., & Keim, L. (s.d). *PRAC - Práctica reflexiva* [Entrada Blog]. Recuperat de [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica\\_reflexiva/base/index](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/materials/practica_reflexiva/base/index)
- Fullan, M. (2007, 4th ed.). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Graham, A. & Phelps, R. (2003). Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Guitart, R.M. (2002). *Les actituds en el centre escolar: Reflexions i propostes*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. & Zeichner, K.M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Littlejohn, A., Milligan, C., Fontana, R.P. & Margaryan, A. (2016). Professional Learning Through Everyday Work: How Finance Professionals Self-Regulate Their Learning. *Vocations and Learning*, 9(2), 207-226. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9144-1>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.) (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperat de [https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf)
- Muñoz, J.L., Pons, L., Ion, G., Cano, E. & Fuentes, M. (Coord.) (2020). *Guia de pràctiques d'avaluació per a l'autoregulació dels aprenentatges de l'estudiantat universitari*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Peeters, J., De Backer, F., Romero, V., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The Role of Teachers' Self-regulatory Capacities in the Implementation of Self-regulated Learning Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (ed.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 451-502). Academic Press.
- Prats, E., Ros, M., Martínez, M., Marín, A., Fuster, M., & Lafuente, M. (2015). *Com volem que sigui la professió docent?* Seminari dut a terme en el marc de la presentació a Barcelona del nou informe de la Comissió Europea, «The Teaching Profession in Europe». Perspectives Internacionals d'Educació - 10 de desembre de 2015. Recuperat de [https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Conclusions%20EURYDICE\\_231215\\_v2.pdf](https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Conclusions%20EURYDICE_231215_v2.pdf)
- Randi, J., Corno, L., & Johnson, E. (2011). Transitioning from college classroom to teaching career: Self-regulation in prospective teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 89–98. doi:10.1002/tl.447
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. Generalitat de Catalunya*. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Recuperat de [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar\\_per\\_aprendre.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf)
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. International Academy of Education. International Bureau of Education.



Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. A M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p.13-39). San Diego: Academic Press.

